

Resumen

El artículo realiza un análisis desde el punto de vista de los dispositivos de formación, en un contexto en donde la inclusión educativa está planteándole retos a los procesos formativos de educadores especiales. La propuesta planteada por el autor, implica considerar los siguientes elementos: la reflexividad, la subjetivación y la objetivación; el asignaturismo y la disgregación de saberes/experiencias; la apertura del pensamiento, sujetos, saberes y las problemáticas culturales y sociales; las prácticas reflexivas y la transposición didáctica desde las prácticas; poner en tela de juicio la normalidad y la normalización, subordinación y otras narraciones. Asimismo, se afirma que la formación del profesorado en educación especial y la educación especial misma se tienen que convertir en objetos de análisis de una comunidad de saber, analítica que puede hacerse desde la epistemología crítica, la pedagogía histórica y las narraciones. Al mismo tiempo, el artículo toma como pretexto para sus reflexiones una novela en donde se comentan algunas historias sobre una familia de monstruos que vive en un circo y la posibilidad de ejercer una crítica a nuestra normalidad desde la fábula y la imaginación.

Palabras clave

Formación del profesorado, educación especial, inclusión educativa, dispositivos de formación, epistemología, pedagogía histórica, narraciones

Abstract

The article analyzes training settings, in a context where inclusive education is posing challenges to the formative processes of special educators. The author's proposal is to consider the following elements: reflexivity, subjectivation and objectification; focusing on subjects and atomization of knowledge/experiences; open mindedness, individuals and cultural and social knowledge; reflective practices and active didactic transposition from questioning normality and normalization, subordination and other narratives. It also states that teacher training in special education and special education itself must be converted into objects of analysis from an analytic community of knowledge with foundations in the epistemological criticism, the historical pedagogy and the narratives. At the same time, the article takes as motivation a novel about stories about a family of monsters in a circus as a possibility of exercising a criticism of our own normality from fantasy and imagination.

Key words

Teachers training, special education, inclusive education, training settings, epistemology, historical pedagogy, narratives

Formación del profesorado en educación especial, inclusión educativa y dispositivos de formación en Colombia¹

Alexander Yarza de los Ríos²

I get glimpses of the horror of normalcy. Each of these innocents on the street is engulfed by a terror of their own ordinariness. They would do anything to be unique.

(Arty, quien tiene aletas en lugar de manos y pies.
Hijo mayor del matrimonio Binewski)

Desde la década de 1960, la educación especial en Colombia se convirtió en un subsistema educativo (1968-1976) y en un conocimiento profesional institucionalizado en algunas Universidades y centros de atención especial (1960-1970). Las reformas educativas y sociales de la década de 1990, la han transformado en una modalidad del servicio educativo nacional (desde la Ley 115 de 1994), en una práctica institucionalizada en el sector privado (con el desmonte estatal como subsistema y la delegación continua del servicio especializado) y en un conocimiento profesional puesto en cuestionamiento (con el debate sobre la continuidad o cierre de las licenciaturas en educación especial)

¹ Este artículo plantea algunas de las perspectivas de trabajo que sirven como referente de GRESEE, Grupo de Estudios e Investigaciones Sobre Educación Especial. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Asimismo, hacen parte de las discusiones teóricas de la investigación *Análisis de los procesos de apropiación y emergencia de la educación o pedagogía de anormales en Medellín y Buenos Aires, 1900-1920: un estudio histórico exploratorio de educación comparada*, financiada por el CODI, Universidad de Antioquia, 2007-2008. Texto recibido el 29 de febrero, evaluado el 19 de mayo y el 3 de junio, y arbitrado el 9 de junio de 2008.

² Licenciado en Educación Especial. Estudiante Maestría en Educación, Línea Formación de Maestros, Universidad de Antioquia. Profesor-investigador del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia y de GRESEE, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Asesor Departamental de Escuelas Normales Superiores de Antioquia. Asesor de Educación y Pedagogía del proyecto *Ciudades educativas y culturales*. Gobernación de Antioquia, Universidad de Antioquia, 2007-2008. yacosume@yahoo.es

La *educación especial* en Colombia puede ser pensada como un objeto de estudio desde diversas disciplinas y campos de saber. Situados en la pedagogía, se analizará la educación especial como conocimiento profesional (Skrtic, 1996) desde la formación del profesorado. En primer lugar, se muestra el escenario y los personajes de una narración que será retomada al final del artículo para pensar los límites de la normalidad y la anormalidad en medio de la hegemonía actual de los discursos científico-técnicos sobre el otro. En segundo lugar, se realizará la descripción de unas tendencias en la formación del profesorado en educación especial y se expondrán algunas problematizaciones, tensiones, ampliaciones y conceptualizaciones que permiten pensar el fortalecimiento de un campo de estudios desde una comunidad de saber. Para finalizar, se argumenta la necesidad y posibilidad de continuar con estudios sobre la educación especial desde la epistemología crítica, la pedagogía histórica y las narraciones.

Amor cretino, monstruosidades y normas³

Oly le escribe una novela a su hija Miranda. *Oly* se narra mientras nos cuenta algunas historias sobre su familia. *Oly* es una enana medio calva con joroba y *Miranda* solamente tiene de singular un *rabo* que se desprende de su columna. *Aloysius Al Binewski* y su esposa, *Crystal Lil* viven en una casa rodante y trabajan en un circo. La familia *Binewski*, después de notar una caída en la asistencia a las funciones del circo, deciden diseñar/producir cuatro *niños monstruosos* para abrir un nuevo *freak show*: *el Fabulon Binewski*. Es una desviación cuidadosamente planificada.

Durante los embarazos, *Crystal Lil* consume sin descanso venenos, insecticidas, drogas ilícitas para generar la mayor cantidad de efectos positivos en sus hijos; es decir, conseguir que fueran lo más monstruosos posibles. El matrimonio *Binewski* tiene un ideal de formación que considera lo monstruoso como lo perfecto. No se acepta lo normal. El primer hijo se llama Arturo (*Arty*) quien nace con aletas que se desprenden de su torso; las siguientes son las siamesas gemelas, Electra (*Elly*) e Iphigenia (*Iphy*), con la parte superior del cuerpo perfectamente formada, pero unidas por la cintura, de forma que compartían un sólo juego de caderas y piernas. *Oly* es la tercera, seguida por Fortunato (*Chick*), un niño aparentemente normal que posee la habilidad de mover objetos con su mente. Se aprecia así una familia de monstruos que nace de unos ideales certeros que se oponen a toda expresión de normalidad.

La familia *Binewski* habita en el circo con su *freak show*. Los *normas* son quienes los visitan, los ven desde un aparente afuera otorgado por su ojo que mira lo que teme, lo desconocido. Al decir de *Arty*, los *normas* son monótonos, ordinarios, simples. Sus *performances* en el *show* están abocados a interrogar constantemente la normalidad: les muestran en sus caras los límites de sus propios temores, los incitan a pensarse aburridos, sórdidos, mezquinos. Lo monstruoso juzgando vorazmente la normalidad.

³ *Amor Cretino* es la transliteración de *Geek Love*, novela de la norteamericana Katherine Dunn (1989). El encuentro con este asombroso libro se lo debo a Carlos Skliar.

El amor cretino consiste en brindarle a los recién llegados al mundo un lugar de pertenencia y adscripción a un espacio que los acoge con hospitalidad: el circo, aquella que será su casa y su escuela, su familia y su trabajo, su lugar de ocio y vida. En el circo pueden ser ellos mismos, en ese lugar tienen todo el derecho y la libertad para narrarse, para contar sus historias, para vivir por fuera de la normalidad. Siempre estarán en contacto con los *normas* para mostrarles su pérvida mismidad.

Formación del profesorado en educación especial e inclusión educativa

José Luis Gallego Ortega y Antonio Rodríguez Fuentes (2007) realizan un interesante análisis sobre la formación inicial de educadores especiales en donde plantean que “la formación del profesorado viene siendo considerada unánimemente como una de las variables determinantes en la calidad de la inclusión educativa” (p. 102). Desde su punto de vista, el papel del profesor ha experimentado una gran transformación en tanto su función depende del sistema educativo, del mundo veloz que ha implicado cambiar su imagen como depositario y transmisor de saber y de la construcción del conocimiento que demanda una redefinición del trabajo, la formación, la profesión y el desarrollo profesional.

Asimismo, sitúan el papel del maestro en las transformaciones que la sociedad genera en la educación y en la institución escolar desde unas consideraciones prospectivas; es decir, lo que se espera que el maestro sea en el futuro: eficiente, democrático, comunicador, especialista en el aprendizaje, etc. Partiendo de lo anterior, expresan unas indicaciones alrededor de algunas de las más importantes funciones asignadas al profesorado: planificador de la enseñanza, mediador del aprendizaje, gestor del aula, evaluador, investigador e innovador (pp. 104-106).

En esta panorámica general se circunscriben las reflexiones sobre la formación de educadores especiales desde los retos sugeridos por la inclusión educativa en una sociedad cambiante. La formación del profesorado para la diversidad implicaría pensar tres cuestiones vertebrales: redefinir el papel de los profesionales de la educación especial, establecer un modelo de actuación profesional coherente y reflexionar sobre la formación profesional (Gallego y Rodríguez, 2007, pp. 106-108). La primera cuestión estima considerar la necesidad de formar especialistas o de eliminar su existencia para los procesos de inclusión educativa, conllevando a una *reprofesionalización* de los profesionales involucrados para construir procesos colaborativos en donde se diferencien las tareas y compromisos. La segunda cuestión hace un llamado a definir modelos de intervención globales del cual se deriven tareas o funciones específicas para los profesionales, lo cual conduce a preguntarse por “las estratificaciones comúnmente admitidas como naturales e inmutables en el proceso de la formación del profesorado” (Gallego y Rodríguez, 2007, p. 107). La tercera cuestión incorpora la reflexión crítica para la resolución de problemas como principal desafío para la profesionalidad docente. De esta manera, la educación

inclusiva conduce a identificar y resolver la dicotomía entre profesor generalista y profesor especialista.

Teniendo en cuenta lo anterior, se plantean algunos dilemas en la formación inicial del profesorado en educación especial partiendo de los siguientes interrogantes: “¿los contenidos de los programas formativos para profesores de Educación Especial deben centrarse en los déficits que presentan los alumnos o, por el contrario, deben abordar contenidos más generales?, ¿los profesores de Educación Especial deben recibir una formación general o precisan de una formación especializada?” (Gallego y Rodríguez, 2007, p. 108).

El primer dilema pone en tensión la *formación categorial* y la *formación genérica* en los programas de formación en educación especial; es decir, una formación centrada en las *poblaciones con déficit* o abrirse a las generalidades de la educación. De igual manera, se aprecia la existencia de un doble especialista: el maestro de educación especial y el maestro de discapacidades en específico (maestro de ciegos, de sordos, de autistas, etc.). En la actualidad, se propende por programas no categoriales que formen al maestro en la evaluación de las necesidades, la adaptación de la enseñanza y los recursos y apoyos de acceso al currículo. Pero, se resalta la necesidad de mantener la diferencia profesional y categorial a partir de un modelo de colaboración en la intervención.

El segundo dilema tensiona la *formación generalista* y la *formación específica*; es decir, unos contenidos comunes y generales aprendidos en un momento inicial de formación, diferenciados de unos contenidos especializados que se traducen en la distinción entre *maestros generalistas* y *maestros especialistas*. Después de revisar diferentes propuestas de formación inicial, Gallego y Rodríguez (2007) insisten en la necesidad de construir módulos profesionales que contemplen una formación práctica de calidad, con una formación científica y pedagógica basada en la concepción del profesional práctico, crítico y reflexivo.

Para finalizar, los autores admiten la existencia de una posición que propende por la formación en la especificidad a los maestros generalistas (con *tópicos de educación especial*) y por la existencia de especialistas en el sistema educativo si se quiere avanzar hacia una educación inclusiva. Asimismo, formulan una propuesta integradora acorde con la filosofía de una educación sin exclusiones en donde “es posible una formación inicial común a todos los profesores, capaz de formar para una respuesta educativa diversa y de generar actitudes positivas ante las diferencias humanas” (p. 113). Las razones aducidas son las siguientes: la calidad de la relación pedagógica entre maestro y estudiante depende de la efectividad del aprendizaje, el término normal es un constructo social definido desde parámetros diversos, la filosofía de la inclusión educativa le demanda al profesor generalista que adquiera habilidades y estrategias asociadas con los especialistas, el rol del especialista cambia hacia el trabajo colaborativo en el aula común, todo el profesorado debe tener dominio de un *conocimiento base* para dar respuesta a las necesidades educativas y

se requiere que el profesorado trabaje colaborativamente con otros profesionales y con padres y madres.

En términos generales, éstas serían las tendencias en la formación inicial del profesorado en educación especial que inciden en los procesos formativos de los maestros en general. Como puede apreciarse, la inclusión educativa ha modificado las propuestas y alternativas de la formación docente, la cual tiende paradójicamente a “homogeneizarse” en lo que se refiere a los mismos procesos de educación inclusiva (Ainscow, 2001, 2004; Ainscow et ál, 2001). A continuación, se acudirá a un análisis que complementa las *tendencias* en la formación del profesorado en educación especial, potenciando las reflexiones y los viajes hacia unos senderos que también podrían transitarse con frecuencia, por lo menos para sabernos otros.

Dispositivos de formación docente y formación del profesorado en educación especial

El dispositivo posibilita hacer visible la disposición de las relaciones entre un conjunto de elementos heterogéneos en constante flujo y movimiento. El *dispositivo* se opone al *modelo* diferenciándose en dos componentes básicos: el modelo cierra y el dispositivo abre, el modelo es un esquema que pretende englobar la realidad y el dispositivo posibilita percibir la multiplicidad. “El dispositivo es lo que organiza, distribuye, distingue o reúne elementos, lo que vuelve inteligible un conjunto confuso, lo que indica, para el pensamiento, orientaciones de investigación [o de formación] [...] Es dinámico, variable, adaptable a situaciones siempre cambiantes” (Schérer, 2005, pp. 252-253). En esta dirección, los dispositivos se constituyen en un escenario diferente para la formación del profesorado.

En primer lugar, se cuenta con una tradición crítica de formación de maestros en las Escuelas Normales Superiores de Antioquia (Echeverri, 1996, 2001, 2004; Rodríguez, 2004) que permite vislumbrar algunas enseñanzas para la formación del profesorado en educación especial. En segundo lugar, en el nivel internacional existen experiencias interesantes sobre la formación docente desde los *saberes de acción* y la *práctica del oficio como articuladora de la formación* en las instituciones de educación superior (Tardif, Figueros, Cividini y Mujawamariya, 2000; Tardif, 2004; Perrenoud, 2001, 2006; Gather Thurler y Perrenoud, 2006). De la confluencia de estas dos tradiciones de análisis, se quieren enunciar algunas reflexiones para la formación docente en educación especial situados en una idea básica: los dispositivos nos permiten generar rupturas y discontinuidades, invitan al movimiento, al viaje, al desplazamiento, en pocas palabras: seducen hacia unas constantes aperturas.

Reflexividad, objetivación y subjetivación

El maestro en formación y el maestro de maestros en educación especial podrían sentirse y estar abocados a realizar unos *análisis de contradicciones* en las prác-

ticas del oficio articuladas con las conceptualizaciones naturalizadas y las teorías emergentes. Consistiría en identificar *polos opuestos* o *binomios constitutivos* que codifican las posibilidades de transformación de la experiencia y de realización de la práctica. En educación especial abundan los binomios, porque el oficio se encuentra atravesado por una infinidad de dicotomías ancladas desde la pareja anormalidad-normalidad que expresa los límites de la educabilidad y lo formable.

Este modo de materializar la reflexividad implica un distanciamiento de uno en relación con sí mismo y con los otros, con lo que se hace y se dice, con lo heredado y lo dispuesto para pensarse. En un primer movimiento, pretende vernos como un *objeto de análisis*; es decir, como un agente históricamente condicionado por la historia de la cultura, la educación y la pedagogía (en un tiempo y una geografía determinada). En un segundo movimiento, la reflexividad indica no hacer un análisis exclusivo sobre las formas de hacer o *lo que se hace* (tal como impera en las prácticas formativas de docentes), sino que además sugiere efectuar un análisis de sí mismo: mis representaciones, imaginarios, condiciones sociales, adscripciones conceptuales, creencias, estereotipos, prejuicios, etc. Además, la analítica de las prácticas podría mostrar los objetos de saber y las conceptualizaciones que producen las prácticas y son producidas por las prácticas mismas. La reflexividad no se sitúa exclusivamente en el espacio de las formas de hacer, sino también en las subjetividades y en las conceptualizaciones.

Ahora bien, el *educador especial* no sólo debería verse como planificador de la enseñanza, mediador de aprendizaje, gestor del aula, evaluador, investigador e innovador (de los procesos pedagógicos del espacio áulico y escolar). Se tendría que propender por una multiplicidad de subjetividades en la formación del profesorado en educación especial:

- a. Cuestionamiento al sujeto normalizado-normalizante; es decir, a las imágenes de una identidad normalizada y normalizante (Pérez de Lara, 1998);
- b. Comprensión del educador especial como sujeto portador y productor de saber pedagógico-didáctico, saberes escolares y saberes-experiencias con la alteridad, instaurado en la historia, las prácticas y las conceptualizaciones (Martínez Boom, Unda y Mejía, 2003);
- c. Asumir las implicaciones de entenderse como un maestro con una subjetividad política y como un sujeto público (Lechner, 1988; Martínez Pineda, 2005, 2006).

Estas subjetividades se articularían con la capacidad de ser sujeto de las personas con alguna discapacidad: más allá de su reducción a objetos de intervención o etiquetas. Se vislumbra un encuentro de sujetos que a su vez rebase los límites institucionales y se proyecte en las relaciones más generales entre los excluidos y los incluidos, entre los dominantes y los dominados, entre quienes saben y quienes no saben, entre los que hablan y quienes enmudecen, entre el explicador y el incapaz.

Asignaturismo y disgregación de saberes/experiencias

A pesar de los procesos de reestructuración de los programas de educación especial en Colombia (Universidad de Antioquia, 2006), los cuales asumen los desafíos de la incipiente *educación inclusiva* en nuestro país, se puede apreciar una especie de asignaturismo en el plan de formación y en su relación con las prácticas formativas docentes e investigativas.

En todos los programas de las doce Universidades que participaron en el *I Foro Nacional Pertinencia social y educativa de la formación de maestros y maestras en educación especial* (realizado en Medellín entre el 12 y 13 de octubre de 2006), aparecen elementos comunes que les permiten pensar la especificidad de la formación (oscilando entre la *categorial* y la *general*): un enfoque ecológico, la perspectiva de derechos, el concepto de desarrollo, la importancia del contexto, la diversidad humana, las conceptualizaciones sobre las necesidades educativas especiales, las discapacidades, los procesos de investigación, la pedagogía, las didácticas, la integración e inclusión educativa y social, entre otras.

En los planes de formación se evidencia una estructura que depende de las políticas universitarias de formación profesional o de las políticas educativas nacionales de formación docente. Esta organización curricular se encuentra altamente vinculada a las *disciplinas* que sirven de soporte a la educación especial, la pedagogía y la educación en términos amplios (donde se encuentran los referentes legales de las políticas) y a las *poblaciones objeto* de intervención o atención. Asimismo, las *lógicas de las disciplinas* y las *lógicas poblacionales* gobiernan en cada espacio de conceptualización, asignatura o materia desde su régimen de verdad conllevando a un *asignaturismo* en la formación profesional de educadores especiales.

El asignaturismo describe una segmentación de los espacios de conceptualización, asignaturas o materias entre ellas mismas y entre los saberes propios del maestro utilizados en el oficio; es decir, en las prácticas de saber. El asignaturismo encierra sobre sí mismas las reflexiones y acciones desde los marcos lógicos disciplinarios, intentando generar una imagen global y fragmentaria donde cada asignatura contribuye a la formación del educador especial; es decir, a la consecución de un ideal de maestro por formar. Cada saber disciplinar (aunque sería más certero decir cada profesional que organiza ese saber para su transmisión) decide sobre sus aportes, repercusiones, articulaciones y límites con el oficio de educador especial. Existen lineamientos generales sobre los planes de formación, pero en la especificidad de la vivencia de cada asignatura es donde se abren las zanjas.

De igual manera, se aprecia una disgregación significativa entre los saberes y las experiencias. Y en este punto no se alude a las complejas relaciones entre la teoría y la práctica, sino a lo que nos pasa y a la posibilidad de narrar lo que nos pasa. La experiencia engloba y expresa una infinitud de saberes que pocas veces pueden narrarse y las narraciones no siempre tienen que depender de las teorías psicológicas, pedagógicas, psiquiátricas y médicas que han imperado durante la historia

de la educación especial (es decir, aquellas sustentadas en una *episteme moderna*: experimental, positivista y evolutiva. Yarza De los Ríos, 2005; Yarza y Rodríguez, 2005, 2007).

Resulta inquietante que pensemos tanto la integración o inclusión de los otros, de los demás, si todavía nos adeudamos cómo poner a dialogar los saberes con las experiencias, las lógicas disciplinarias con las lógicas prácticas y las asignaturas entre ellas mismas en los planes de formación del profesorado en educación especial. El problema no es solamente la inclusión de los otros (siempre pensando en *ellos*). En esta dirección, la analítica estaría dirigida contra la hiper-especialización de las disciplinas y las poblaciones, la hiper-teorización de la formación docente y su desvinculación con las experiencias, los sujetos y las prácticas (con objetos de saber y conceptualizaciones).

Apertura del pensamiento, sujetos, saberes y problemáticas culturales y sociales

Una tendencia todavía imperante en la formación de maestros en educación especial consiste en entender los problemas del pensamiento, los sujetos, los saberes, la cultura y la sociedad como unos *temas* que se agotan en las preguntas por los modos de aprendizaje, por los métodos de enseñanza, por las caracterizaciones de las poblaciones (evaluaciones-diagnósticos), por la creación de programas especializados o por el diseño de estrategias para la integración o inclusión educativa y social.

Es necesario insistir en que la educación especial (como campo de estudios, práctica social y conocimiento profesional) y la formación de educadores especiales tienen el potencial de pensarse más allá de las técnicas (Pérez de Lara, 1998). Y no es dejar de pensar los estilos de aprendizaje ni la construcción de programas o estrategias de enseñanza o educación pertinentes. Sino en desplazar un poco las preguntas hacia una exterioridad; es decir, hacia lo todavía no pensado en la *educación especial*. Y en este esfuerzo la historia es una grata compañera.

Se podrían pensar, por fuera de los dilemas entre formaciones categoriales o genéricas, específicas o generales (propias de las tendencias descritas por Gallego y Rodríguez, 2007), un conjunto innumerable de *problemas* y de *objetos articuladores de formación* (que trasciendan el asignaturismo y la segregación saberes-experiencias), los cuales estarían constantemente abriendo el panorama de reflexión, análisis y acción en la formación de educadores especiales, pero al mismo tiempo, produciendo una tradición de pensamiento e interrogación sobre la educación especial en Colombia.

La perspectiva sobre los problemas no sería la abordada desde su resolución inmediata (planteada como rasgo característico de la profesionalización docente), la cual entraña un fuerte sesgo aplicacionista e instrumentalista. Existe un sinnúmero de causas y motivos de exclusión social y educativa que no se refieren a la *discapacidad* (desde la perspectiva biomédica-psicológica) y que también debemos tener pre-

sente y no olvidarnos de ellas en tanto se convierten en *problemas de la formación*. En la medida que la *educación especial* es un problema epistemológico y político, se legitima la introducción en sus terrenos de problemas sobre la identidad, el género, las relaciones de poder, la procedencia de clase, la discriminación racial, la religión, la despolitización de la práctica, la participación ciudadana, las prácticas de control y el agenciamiento, los juegos de lenguaje, la producción histórica de saberes, la crítica a los discursos del desarrollo y la funcionalidad, la hegemonía cultural, la literatura y la narratividad, las representaciones sociales, etc.; “al establecer una nueva mirada epistemológica las fronteras se diluyen, ya no existe un “centro” –la normalidad– y una “periferia” –las anormalidades–, no existen verdades fijas e in-conmovibles” (Skliar, 1998, p. 21).

Asimismo, se podrían construir o diseñar *objetos articuladores de formación* que estarían tejiendo una red de análisis a través de diferentes espacios de conceptualización, asignaturas, materias o seminarios, de los distintos niveles del plan de formación, en donde se activen conceptos, prácticas y herramientas para brindar un abordaje interdisciplinario. No serían necesariamente preguntas problematizadoras (tal como se intenta aplicar en la educación básica y media). Todo lo contrario, serían objetos de formación tan plurales y relacionales que permitan viajar por entre los saberes, prácticas y sujetos que se articulan en la formación del profesorado en educación especial. Serían objetos de saber que marcan relaciones. Tres ejemplos de objetos articuladores de formación podrían ser: a. Pautas de *crianza incluyentes*; b. Enseñanza de prácticas cotidianas; c. Espacios de comunicación, mediaciones e interacciones culturales.

Prácticas reflexivas y transposición didáctica desde las prácticas

Situarse en un modelo global de intervención del cual se deriven las funciones para los equipos interdisciplinarios, tal como lo sugieren Gallego y Rodríguez (2007), parece un esquema un tanto impreciso para abordar la complejidad de las experiencias y las prácticas de saber. En su lugar, se podrían pensar múltiples procesos de educación, acción comunitaria, aprendizaje cooperado, participación ciudadana, producción artístico pedagógica, entre otros, que no *predeterminen* los modos de articulación de los sujetos, los saberes y las prácticas exclusivamente en los ambientes institucionales (de integración, educación especializada, comunales, etc.). De hecho, es inminente salir de estos ambientes para sumergirse en unas experiencias de viaje que transformen las subjetividades y la educación misma (Martínez Boom, 2004).

Los equipos interdisciplinarios (que operan en formas fragmentadas, hiperespecializadas y sustentadas en técnicas) son solamente una de las formas en que se puede articular el educador especial con otros profesionales. Posiblemente el modelo global de intervención sea coherente con las instituciones de educación especializada o con las Unidades de Atención Integral, como lo expide el Decreto 2082 sobre integración educativa en Colombia. Sin embargo, los *dispositivos de formación* quiebran

este modelo global y permiten la emergencia de una multiplicidad de experiencias, proyectos o prácticas que deslocalizan los sujetos, otorgándoles nuevas funciones, relaciones y pensamientos de acuerdo a las redes de disposiciones articuladas.

En este escenario de una disposición formativa abierta, movable y plural se revitaliza la reflexividad de la práctica o el *practicum reflexivo* (Schön, 1992). En la apertura del aula y la escuela a lugares desconocidos y a nuevas articulaciones institucionales, el educador especial en formación y el maestro de maestros deben estar en condiciones para reflexionar la práctica con todo un equipaje de herramientas de sistematización. Toda práctica puede ser susceptible de análisis riguroso y el maestro puede desarrollar las capacidades y procesos necesarios para hacerlo. Y esta práctica reflexionada teje múltiples conexiones con las subjetividades y las conceptualizaciones que se ponen en funcionamiento en el oficio (tanto las naturalizadas como las teorías emergentes).

Desde una perspectiva complementaria, la *transposición didáctica* no solamente se realiza de unos objetos de conocimiento hacia unos objetos de enseñanza, sino que para la formación de maestros es necesario construir una transposición didáctica referida a las prácticas. El maestro es un sujeto productor de saber pedagógico-didáctico que le posibilita no ser reducido ni a técnico ni a reproductor social. El saber que produce le pertenece y es producto de su oficio (Tardif, 2004). De igual manera, el educador especial es un productor de saberes que vinculan tanto a la pedagogía, la didáctica, los saberes escolares como los saberes-experiencias de alteridad (además de conocimientos psicológicos, médicos, psiquiátricos y sociales, desde una perspectiva crítica).

La formación referida a las prácticas no anula la reflexión teórica, las conceptualizaciones ni la historicidad. Más bien las sitúa en una dimensión de relación diferente: rompe con la práctica como aplicación de una teoría pre-diseñada. Asimismo, se preocupa por no sumergirse absolutamente en lo empírico, en lo cotidiano, en el sentido común. Esta transposición didáctica fortalecería las relaciones transversales y plurales entre las asignaturas, las lógicas disciplinarias, las experiencias, los saberes y los sujetos; asimismo, estaría permitiendo vislumbrar *campos aplicados* de prácticas docentes con un potencial transformador para la formación de educadores especiales en donde los trabajos de grado con enfoque investigativo se puedan articular mutua, sistemática y coherentemente.

Por el momento quisiera enunciar algunos posibles campos aplicados e ideas de trabajos de grado por explorar: a. Trayectorias profesionales de maestros en espacios institucionales integradores, espacios institucionales de educación especializada y espacios sociales abiertos; b. ¿Cuadernos que excluyen?: Aprendizaje escolar, relaciones pedagógicas y prácticas de escritura; c. Itinerarios formativos no escolarizados, cuando el aula no es el único espacio para aprender y enseñar; d. Experiencias de fracaso escolar asociadas a procesos de integración e inclusión educativa.

Poner en tela de juicio la normalidad y la normalización, subordinación y otras narraciones

En el contexto de las actuales transformaciones sociales y las múltiples interpretaciones educativas y pedagógicas, se puede visualizar una subjetividad distinta para los educadores especiales que no se encuentre subordinada ni a las razones técnicas heredadas desde la modernidad experimental, ni a los discursos pedagógicos oficiales con sus manuales y prescripciones generales, ni mucho menos a los dominios déspotas de unos saberes eruditos y hegemónicos.

Poner en tela de juicio, luchar contra la normalidad como única verdad, deberá entenderse como una especie de principio ético de sentido para la formación del profesorado en educación especial. Este juicio voraz contra la normalidad y los procesos de normalización, podría permitirnos pensar no tanto en las oposiciones entre integración-segregación, inclusión-exclusión o institucionalización-desinstitucionalización en la escuela, sino, por ejemplo, abrirnos a reflexionar las tensiones, articulaciones e implicaciones de pensar en términos de *integración-subordinación*.

De lo contrario, quedaríamos profundamente atrapados por ese binomio omnisciente con el que pretende leerse y analizarse casi todo lo que acontece en educación especial (y en la formación profesional de su profesorado): inclusión-exclusión. Por consiguiente, debemos sospechar de su efectividad en tanto, siguiendo a Carlos Skliar (2005):

el binomio exclusión/inclusión no nos deja respirar, no nos permite vivir la experiencia de intentar ser diferentes de aquello que ya somos, de vivir la diferencia como destino y no como tragedia [...] es que el problema de la diferencia y la alteridad es un problema que no se somete al arbitrio de la división entre escuela común y escuela especial: es una cuestión de educación en su conjunto; esto es: o se entiende la educación como una experiencia de conversación con los otros y de los otros entre sí, o bien se acaba por normalizar y hacer rehén todo lo otro en términos de un “nosotros” y de un “yo” educativo tan improbable cuanto ficticio. Y no estoy sugiriendo algo así como una pedagogía del diálogo, de la armonía, de la empatía, del idilio con el otro. Más bien pienso en una conversación que, como dice Jorge Larrosa (2002), sirva para mantener las diferencias, no para asimilarlas (p. 19).

Martin Hopenhayn (2005) sugiere conectar integración y subordinación teniendo presente que en “las relaciones política y cultura se redistribuyen constantemente los límites entre la inclusión y la exclusión permitiendo hablar de un mayor grado de integración cultural asociado al incremento en la subordinación de las identidades locales producto de la estandarización cultural” (p. 80). Desde esta perspectiva, abrimos la mirada hacia preguntas por la *subordinación* del educador especial y del

aprendiz con discapacidad(es), por ejemplo, en el conjunto de las relaciones sociales, políticas y culturales. Además, se pueden revitalizar los interrogantes sobre la homogeneización de la estructura escolar en el sistema educativo y la producción de las desigualdades sociales en la escuela (García, 2006), conduciéndonos a un conjunto de *problemáticas otras* por pensar y reflexionar: ¿A través de cuáles mecanismos son *subordinados* los educadores especiales en los centros especializados, en las instituciones integradoras o en espacios sociales pedagogizados?, ¿cuáles son los argumentos y conceptualizaciones que sustentan la nueva homogeneización en las escuelas?, ¿cómo están siendo subordinados los niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad en el aula, la escuela, las organizaciones sociales, en la ciudad, el cine y la imagen?, ¿de qué maneras las relaciones pedagógicas entre el maestro y el aprendiz con discapacidad(es), entre el maestro y el Estado, entre el aprendiz y las representaciones sociales están produciendo múltiples formas de subordinación de su saber, su experiencia y su subjetividad?, ¿cómo estamos viviendo la estandarización entendida como una forma generalizadora de subordinación cultural y social?

Del análisis de Gallego y Rodríguez (2007) se quiere resaltar la idea de la importancia del trabajo colaborativo. No solo el aprendizaje cooperativo de los aprendices, sino el afianzamiento de los equipos formadores de maestros. Tanto en la escuela como en las instituciones de educación superior, la responsabilidad de concretar una crítica voraz a la normalidad tiene que estar contenida en los equipos docentes (Hargreaves, 1999; Hargreaves, Earl, et ál, 2001; Hargreaves y Mata, 2003; Imbernón, 2002; Imbernón y Ferreres Pavia, 1999; Imbernón, Álvarez, et ál., 2001). En el trabajo colegiado, al estilo *comunitario* propuesto por Paulo Freire (1972), se encuentran las raíces para pensar en otras maneras de narrarnos en el mundo, en donde las narraciones nos vinculen constantemente con nosotros y otros, con la historia, con la ciudad, con las prácticas, con las experiencias, con las subjetividades (Connelly y Clandinin, 1995; Duccio, 1999; Bolívar, 2002). Una *comunidad* que se piense en un mundo en donde es difícil *pensar de otro modo*, pero en donde no es del todo imposible.

Entre monstruos y normas: crítica a nuestra normalidad desde la fábula

El monstruo humano podría analizarse, mínimamente, desde cuatro puntos de vista: lo visible, el exterior que se muestra; lo social, las representaciones que se tienen en distintas épocas y culturas; lo imaginativo, sobre la pluralidad de lo monstruoso en la pintura y la literatura; y lo biológico, mostrándose en dos posiciones: una “bioestadística” y otra “vitalista” (Ancet, 2004; Canguilhem, 1976, 1983). La familia Binewski se mueve entre lo visible y lo imaginativo, pero trastoca lo social partiendo de lo biológico.

El monstruo impacta en el mismo instante del roce con la mirada de quien observa. Quien ve se afecta por lo visto. Un estrago inmediato invade al observador. Lo

visible del monstruo es la piel, son los brazos, son las piernas, es la cara, es el tronco... Todos en su conjunto similares a los nuestros, pero de-formes, mal-formados, son el límite explícito de nosotros mismos. “El monstruo es etimológicamente lo que se muestra, lo que se designa, a falta de poder nombrarlo. En ese sentido, informa sobre lo que el objeto mismo le hace experimentar al observador” (Ancet, 2004, p. 1). La extrañeza se hace en el ver lo mismo pero en clave de absoluta otredad: los mismos *brazos* pero *no brazos*, las mismas *piernas* pero *no piernas*, etc. Cada miembro, segmento, estructura, *es* y *no es*.

Preguntarse por la monstruosidad o por los monstruos humanos es cuestionar sagazmente las formas de normalización y control de las sociedades modernas. Más aún con las representaciones sociales que se construyen sobre el monstruo. ¿Podemos decir que en nuestro presente no existen monstruos y mucho menos monstruos humanos? En absoluto. Existen para el discurso científico, catalogándose como tales en los sistemas nosográficos: un mortinato, un monstruo *anidéos*, excesiva precocidad, anencéfalo, acéfalo, monstruos dobles. E incluso, ponen en cuestión los discursos hegemónicos sobre la ética y la bioética: el fracaso de la vida, el estado intermedio entre desecho y niño, el paso radical de la disimilitud a similitud en los derechos, etc., permitiendo significar la normalidad como un dudosamente posible y como un real discutible.

Para las representaciones sociales hegemónicas, occidentales y científizadas, un hombre elefante, una deformación craneana enorme, una neurofibromatosis deformante, etc., han sido significadas como *monstruosidades humanas* y, a mediados del siglo XIX, eran exhibidas, expuestas colectiva y competitivamente. El ver se ancla sin duda en lo social. Museos, frascos y circos se disputan serle fiel a la etimología de monstruo en tanto es lo que se muestra (Canguilhem, 1976). Al mostrar las monstruosidades a la sociedad, mediante algunas de sus instituciones, se socializa un fracaso en la humanidad. Socializar la monstruosidad en Occidente para estupor de las masas. Pero el fenómeno va más allá. Existe una diferencia radical entre *ver* un niño con cabeza de perro como prodigio y *observarlo* como monstruo. Socializar el monstruo implica permear a la sociedad con una forma de ver un viviente específico, ahora no como prodigio sino como monstruo. “Si el Oriente diviniza los monstruos, Grecia y Roma los sacrifica” (Canguilhem, 1976, p. 148).

Históricamente, de la edad de las fábulas se transita a la edad de los relatos científicos positivistas, la imaginación dará paso a la *teratología*; es decir, la explicación y comprensión biológica de las monstruosidades. Antes de que la teratología positivista tomara como *objeto científico* a la monstruosidad, los *discursos imaginativos* habían desplegado un sin fin de construcciones sobre el monstruo. Los monstruos “son los motivos invariantes de los bajo-relieves de las catedrales, de las iluminaciones de Apocalipsis, de los Bestiarios y de las Cosmografías, de las estampas divertidas, de las Recopilaciones de Augurios y de Pronósticos” (Canguilhem, 1976, p. 150). Los monstruos habitan abundantemente entre imágenes, libros, paredes; no se reducen a unos frascos o unos libros de ciencia.

La edad de las fábulas proliferó en relatos sobre los monstruosos: dioses, animales, personas, plantas. Todos los seres vivientes –posibles e imposibles– podían cruzarse. Leones con cabeza de mujeres, toros con medio cuerpo de humanos, águilas de dos cabezas. Las mutaciones, las mezclas, las permutaciones son un rasgo común. Muy pocos personajes son de una sola especie o género. La imaginación es riqueza de monstruosidades: montañas engendrando ratones, hombres alados, delfines que se convierten en hombres.

La rareza, la extrañeza y la extraordinariedad de lo monstruoso en los terrenos de la imaginación puede ser en la medida que sea posible. Variedad de monstruos héroes, villanos, anónimos, cotidianos. La multiplicidad es el signo común, la verdad de la vida imaginativa. “La vida es pobre en monstruos. Lo fantástico es un mundo” (Canguilhem, 1976, p. 147). Imaginar hace existir, la vida de las monstruosidades dependerá de un permanente imaginar. Historias y fábulas, unión que después será invertida en tiempos positivistas. “En la edad de las fábulas, la monstruosidad denunciaba el poder monstruoso de la imaginación. En la edad de las experiencias, lo monstruoso es tenido por síntoma de puerilidad o de enfermedad mental; delata la debilidad o la flaqueza de la razón” (Canguilhem, 1976, p. 151).

Ahora bien. *Oly* relata sus propias fábulas en todo un mundo de imaginación. Siguiendo la narración de la familia *Binewski*, en una sociedad donde los *normas* fueran una minoría y los ideales de formación de *Al* y *Cristal Lyl* fueran los mayoritarios, las políticas educativas, los discursos pedagógicos y los procesos de formación docente tendrían que asumir el reto de incorporarlos en sus agendas. Una educación inclusiva para lo monótono, lo aburridor, lo estático. En donde el principal desafío sea reducir la multiplicidad, disminuir la diferencia que representa la propia monstruosidad.

Por otra parte, la *anormalización infinita* se convertiría en un referente en el que todos los seres participarían: lo anormal como ideal de formación en donde todos los sujetos hacen eco de sí y de los otros. Monstruos por doquier, sin barreras ni límites. En esta medida, una *pedagogía de la monstruosidad* estaría incidiendo en la formación de los *maestros monstruos* haciendo que cada vez se vea más monstruosa la vida; es decir, más perfecta, creativa e imaginativa. Mientras tanto, los *educadores de normas* insistirían en pensar cómo hacer para que sus clases sean iguales, estáticas, aburridas, monótonas y que, de esta manera, incidan en la *transformación* de la sociedad para hacerla esclerótica, estática, conservadora. Los *normas* como minoría generarían ruido en la escuela y se tendría que pensar en su proceso de constitución como monstruos o en dejarlos siendo *normas*. Una paradoja difícil de afrontar.

Sin embargo, en la familia *Binewski* no hizo falta escuela alguna (salvo una de música o el contacto indirecto con un colegio de cualquier norma). El circo se constituyó en el espacio formativo por excelencia, porque en el circo se puede ser sujeto, se puede hablar de sí mismo con el otro, es posible *ser* escuchado. En el circo se produce la formación de la subjetividad, deficiente o no, y se rescata la experien-

cia y la palabra (por sobre las técnicas, los diagnósticos, las evaluaciones, las correcciones). La formación de los maestros del circo estaba dada por el circo mismo implicando disponer lo necesario para que cada uno pueda construir sus propias trayectorias formativas, sus rutas y viajes, en donde el encuentro con los otros sea verdaderamente enriquecedor y las narraciones engrosen las filas interminables de una conversación que mantenga las monstruosidades.

Formación del profesorado, epistemología crítica, pedagogía histórica y narraciones

La formación del profesorado en educación especial se tiene que convertir en un objeto de análisis en donde las pedagogías, las didácticas y las teorías críticas orienten las reflexiones, indagaciones, conceptualizaciones, prácticas y experimentaciones en el seno de una comunidad de saber. Tenemos pues que es pertinente y necesario promover prácticas y conceptualizaciones que exterioricen al educador y la educadora especial, que lo lleven al afuera (del aula y de la hegemonía de unos tantos saberes e inquietudes), que jalonen hacia el viaje y fortalezcan una comunidad discursiva, de diálogo y comunicación muy precaria en nuestro contexto. Porque,

el sujeto docente de la educación (especial) integradora, para llegar a ser tal sujeto, necesita enfrentarse con la realidad, reflexionar sobre su experiencia y crear criterio. Pero, esta creación de criterio sólo la podrá hacer conjuntamente con quienes viven la experiencia educativa. Por otra parte, sólo la podrá hacer encontrando, en un colectivo más amplio, criterios de otras experiencias de conocimiento en las que se reconozca y avalen los suyos (Pérez de Lara, 1998, p. 217).

De igual manera, se debe generar una inquietud *socioepistemológica* o un cuestionamiento *epistémico-crítico* sobre la educación especial. Una lectura socioepistemológica (Popkewitz y Brennan, 2000) implica pensar las relaciones entre el saber y el poder en la producción de la verdad que atraviesa los discursos educativos y pedagógicos teniendo efectos directos sobre la subjetividad. En esta dirección, la perspectiva epistemológica requiere de un escenario histórico para pensar el presente.

Por consiguiente, la *pedagogía histórica* permite reflexionar históricamente y comprometerlos políticamente en la transformación de la actualidad. La historia se transforma en uno de los escenarios obligatorios para el análisis de la formación del profesorado en educación especial en los terrenos del saber pedagógico, posibilitando dar un salto del aula especial y del aula de apoyo a la historia, trasladarse desde un terreno cerrado hacia uno abierto, desde un terreno monolítico hacia uno plural, descentrarse del método como única matriz de pensamiento-acción para instalarse en los espacios del saber, las conceptualizaciones, las prácticas y las experiencias (Zuluaga, 2003, 2005).

Asimismo, un trabajo histórico pedagógico sobre los procesos de formación docente en la *educación especial* desde comienzos del siglo XX, con las primeras experiencias en las Escuelas Normales y las Casas de Menores, desde la pedagogía de anormales (Yarza, 2006), podría hacer visible un conjunto de problemáticas, tensiones, articulaciones y luchas que instalarían en la historia misma las posibles reflexiones que emprendan los colectivos o comunidades con las cuales se pudiera conversar sobre la *educación especial*.

En estas conversaciones se juega la verdad sobre los sujetos que se narran, que dicen cosas sobre sí mismos en un juego de conversación ininterrumpido desde la experiencia. En los relatos se edifican mundos posibles y se perciben modos de construcción del conocimiento que no necesariamente transitan por los designios de una razón técnica instrumental. Este es uno de los desafíos para pensar de otro modo. No solamente desde una epistemología del saber-poder y la pedagogía histórica, sino también desde unas relaciones éticas en donde los sujetos edifiquemos la vida como una obra de arte: ¡narrándonos!

Bibliografía

AINSCOW, M. (2001). *Necesidades especiales en el aula: guía para la formación del profesorado*. España: Narcea.

AINSCOW, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. España: Narcea.

AINSCOW, M. y HOPKINS, D., et ál. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos: manual para la formación de equipos docentes*. España: Narcea.

ANCET, P. (2004). *Monstruo humano*. (J. Márquez Valderrama, trad.). Medellín: Universidad Nacional de Colombia.

BOLÍVAR, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación.

Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1). En: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html> (consultado el 25 de octubre de 2007).

CANGUILHEM, G. (1976). *El conocimiento de la vida*. España: Anagrama.

CANGUILHEM, G. (1983). *Lo normal y lo patológico*. Argentina: Siglo XXI Editores.

CONNELLY, M. y CLANDININ, J. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

DUCCIO, D. (1999). *Escribirse. La autobiografía como curación de sí mismo*. Barcelona: Paidós.

- DUNN, K. (1989). *Geek love*. New York: Abacus.
- ECHEVERRI, A. (1996). Premisas Conceptuales del Dispositivo Formativo Comprensivo. *Revista Educación y Pedagogía*, 16 (8), 71-105.
- ECHEVERRI, A. (2001). Postdata de una investigación concluida. *Cuadernos Pedagógicos*, 15, 35-42.
- ECHEVERRI, A. (2004). Cartas a Clotilde. *Revista Colombiana de Educación*, 47, 254-289.
- FREIRE, P. (1972) *Educación liberadora*. Medellín: Prisma.
- GALLEGO, J. y RODRÍGUEZ, A. (2007). Tendencias en la formación inicial del profesorado en educación especial. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (5), 102-117.
- GARCÍA, R. (2006). Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 3 (12), 299-316.
- GATHER THURLER, M. y PERRENOUD, P. (2006). Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas. *Cadernos de Pesquisa*, 128 (36), 357-375.
- HARGREAVES, A. (1999). Dimensiones subjetivas e institucionales de la formación docente. *Tarea: revista de educación y cultura*, 44, 15-22.
- HARGREAVES, A.; EARL, L., et ál. (2001). *Aprender a cambiar: la enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.
- HARGREAVES, A. y MATA, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento: la educación en la era de la inventiva*. España: Octaedro.
- HOPENHAYN, M. (2005). ¿Integrarse o subordinarse? Nuevos cruces entre política y cultura. En: D. Mato (ed.). *Cultura, política y sociedad: una perspectiva latinoamericana* (pp. 65-89). Argentina: CLACSO.
- IMBERNÓN, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica. *Educación*, 30, 15-25.
- IMBERNÓN, F. y FERRERES PAVIA, V. (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- IMBERNÓN, F.; ÁLVAREZ, E. et ál. (2001). *La formación del profesorado: proyectos de formación en centros educativos*. España: Grao.
- LECHNER, N. (1988). *Los patios interiores de la democracia: subjetividad y política*. México: FLACSO.
- MARTÍNEZ BOOM, A. (2004). Hacia un atlas de la pedagogía en Colombia. *Revista Alternativas: espacio pedagógico*, 35 (9), 171-184.
- MARTÍNEZ BOOM, A.; UNDA, M. y MEJÍA, M. (2003). El itinerario del maestro: de

portador a productor de saber pedagógico. *Lecciones y lecturas de educación* (pp. 59-90). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

MARTÍNEZ PINEDA, M. (2005). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Revista Nodos y Nudos*, 19 (2), 4-12.

MARTÍNEZ PINEDA, M. (2006). Disquisiciones sobre el sujeto político: pistas para pensar su reconfiguración. *Revista Colombiana de Educación*, 50, 121-146.

PÉREZ DE LARA, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto: más allá de las técnicas en educación especial*. España: Laertes.

PERRENOUD, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 4 (14), 503-523.

PERRENOUD, P. (2006). La universidad: entre transmisión de saberes y desarrollo de competencias. *Revista Pedagogía y Saberes*, 24, 66-77.

POPKIEWITZ, T. y BRENNAN, M. (2000). *El desafío de Foucault: discurso, conocimiento y poder en la educación*. España: Pomares Corredor.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, H. (2004). Investigación en la Escuela Normal Superior. *Revista Colombiana de Educación*, 47, 181-198.

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el apren-*

dizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.

SCHÉRER, R. (2005). A su disposición... En: O. Zuluaga et al. *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo* (pp. 251-274). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

SKLIAR, C. (1998). Repensando la Educación Especial. *Revista Alternativas, Serie Espacio Pedagógico*, 13, 19-36.

SKLIAR, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 41 (XVII), 11-22.

SKRTIC, T. (1996). La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva. En B. Franklin (ed.). *Interpretación de la discapacidad: teoría e historia de la educación especial* (pp. 35-72). Barcelona: Pomares-Corredor.

TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea.

TARDIF, M.; FIGUEROS, L.; CIVIDINI, M. y MUJAWAMARIYA, D. (2000). La formación de maestros en Europa y América del norte según los nuevos enfoques profesionales de la enseñanza. *Propuesta Educativa*, 22 (10), 49-60.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. (2006). *Memorias I Foro Nacional Pertinencia social y educativa de la formación de maestros y maestras en educación especial*. Medellín, Colombia, 12 y 13 de octubre. CD ROM.

YARZA DE LOS RÍOS, V. (2005). Travesías: notas para una pedagogía y una epistemología de la educación especial en Colombia. *Revista de Pedagogía*, 76 (26), 281–306.

YARZA DE LOS RÍOS, V. (2006, agosto). *Pedagogía de anormales y formación de maestros: ¿Una mirada desde el déficit?* Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de pedagogía: Diversidad educativa+inclusión, Medellín, Colombia.

YARZA DE LOS RÍOS, A. y RODRÍGUEZ, L. (2005). Horizonte conceptual y tecnologías médico-psico-pedagógicas en la “pedagogía de anormales” en Colombia: 1920-1940. *Revista Educación y Pedagogía*, 41 (27), 55-68.

YARZA DE LOS RÍOS, A. y RODRÍGUEZ, L. (2007). *Educación y pedagogía de la infancia anormal. 1870-1940. Contribuciones a una historia de su apropiación e institucionalización en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

ZULUAGA, O. et ál. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

ZULUAGA, O. (2005). Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica. En O. Zuluaga et ál. *Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo* (pp. 11-37). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.